

Cuerpo reconocido: formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria	Titulo
Páez Martínez, Ruth Milena - Autor/a;	Autor(es)
Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Vol. 7 no. 2 jul-dic 2009)	En:
Manizales	Lugar
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE	Editorial/Editor
2009	Fecha
	Colección
Formación de docentes; Escuelas primarias; Cuerpo; Violencia; América Latina;	Temas
Artículo	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131115010900/art.RuthPerez.pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 7(2): 989-1007, 2009
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria*

Ruth Milena Páez Martínez**

Maestra de primaria en el Distrito Capital de Bogotá por más de 11 años y ahora coordinadora en un colegio del mismo Distrito.

• **Resumen:** *Las cuestiones ¿por qué se presentan las interacciones violentas entre las personas menores? ¿cómo se caracterizan? ¿qué mecanismos de reflexión y posibles acciones pueden orientar y abordar los maestros y maestras?, movilizan el desarrollo del presente artículo a lo largo de tres reflexiones analíticas: la primera, en torno a la experiencia de sí mismo y del otro por el cuerpo, como una condición necesaria para el autoconocimiento y el reconocimiento; la segunda, referida a la experiencia del juego en los niños y niñas escolares, como opción de formación en la interacción “no violenta”, en tanto hace posible la inmersión en un mundo nuevo en donde el otro, incluso el extraño, pueda interactuar con sus pares; y se dejan algunas pistas sobre la experiencia del cuerpo del propio maestro o maestra en la formación de los niños y niñas. Todas ellas, como posibilidad y apuesta para la interacción sin violencia en los niños y niñas de primaria, gracias al reconocimiento del cuerpo.*

Palabras clave: Formación de niños y niñas, experiencia, cuerpo, violencia, juego, interacción, formación de maestros y maestras.

Corpo reconhecido: Formação para a interação sem violência na escola primária

• **Resumo:** *As questões Por que se apresentam interações violentas entre os menores? Como se caracterizam? Que mecanismos de reflexão e que ações possíveis podem ser orientadas e abordadas pelos professores e professoras?, mobilizam o desenvolvimento deste artigo ao longo de três reflexões analíticas. A primeira é em torno da experiência do si mesmo e do outro pelo corpo como uma condição necessária para o autoconhecimento e*

* Este artículo se basa en los resultados de la investigación “Interacción sin violencia” que tuvo lugar entre los meses de julio de 2003 y junio de 2006, en el Colegio Distrital Campestre Monteverde (institución escolar de Bogotá), con el aval institucional. Esta investigación no tuvo apoyo de entidades externas al colegio.

** Licenciada en Educación Básica Primaria y Magistra en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Fue maestra y tutora de investigación en la Maestría ya mencionada. Actualmente cursa tercer año de Doctorado en Educación con la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Correo electrónico: milenapaez@yahoo.es

o reconhecimento; a segunda, em torno da experiência do jogo dos meninos e das meninas escolares, como uma opção de formação na interação “não violenta”, em tanto faz possível a imersão num mundo novo, onde o outro, incluso o estranho, possa interatuar com seus pares. Algumas pistas sobre a experiência do corpo do professor ou professora na formação dos meninos e das meninas são também consideradas como possibilidade e aposta para a interação sem violência nas crianças da escola primária; tudo isto devido ao reconhecimento do corpo.

Palavras chave: Formação de meninos e meninas, corpo, violência, jogo, interação, treinamento de professores e professoras.

Recognized body: Training for interaction without violence at primary school

• **Abstract:** *The questions, why do violent interactions among minors take place?, how are they characterized? and, what reflection mechanisms and possible actions may be oriented and approached by teachers?, are the main focus of this article, by means of three analytical reflections. First, the experience from the self and from others by the body as a necessary condition for self-knowledge and recognition; second, the school children's play experience as an educational alternative that will result in “non-violent” interaction, as it makes possible the immersion in a new world where the others, including the outsiders, can interact with their peers. The third one consists of some kind of reflection on the teacher's body when training both boys and girls. All of them are considered a possibility and a bet towards non-violent interaction in primary school boys and girls, thanks to the recognition of their body.*

Keywords: Boys and girls' training, body, violence, play, interaction, teacher training

-Introducción. -I. El proceso de investigación. -II. La interacción “violenta” en niños y niñas de primaria se experimenta por el cuerpo. -III. La experiencia de sí mismo y del otro por el cuerpo. -IV. La experiencia del juego en niños y niñas escolares como posibilidad de formación en la interacción “sin violencia”. -V. El cuerpo del maestro o maestra en la formación de niños y niñas. -Lista de referencias.

Primera versión recibida abril 1 de 2008; versión final aceptada noviembre 14 de 2008 (Eds.)

Introducción

En el presente artículo llevo a cabo una reflexión temática acerca de los modos como se da la interacción violenta en niños y niñas escolares, y sobre las posibilidades de esta situación para pensar la formación en la escuela.

Esta reflexión emerge de una investigación cualitativa de corte etnográfico, titulada *Interacción sin violencia*, que se llevó a cabo en un colegio distrital de Bogotá.

A nivel bibliográfico, el estado de la cuestión para esta investigación permitió identificar que buena parte de los textos impresos sobre violencia escolar, difundidos en Colombia, contemplan el propósito de reducir la violencia en el ámbito escolar y plantear alternativas de solución. Es el caso de cuatro publicaciones puestas en el contexto de la violencia en la escuela¹, donde se observa que son profesionales externos a la escuela quienes plantean las soluciones, y que tales soluciones se han centrado en lo que debe hacerse en la institución escolar: trabajar con valores y con estrategias para solucionar conflictos, usar y propiciar el diálogo, y entrenarse en el desarrollo de habilidades sociales. En la actualidad, estas alternativas no escapan al discurso oral de los maestros y maestras escolares ni de las intenciones institucionales. Aún así, sigue presentándose la violencia entre los niños y niñas. Luego, no bastan los enunciados orales o escritos cuando se trata de contribuir, a través de la formación, a una interacción con menos violencia.

Así las cosas, finalmente fue la propia experiencia de los maestros y maestras de primaria el motivo central que originó esta investigación: los docentes y las docentes de la educación básica primaria sienten afán por saber cómo trabajar pedagógicamente frente a la “violencia” entre los niños y niñas; se reconoce tanto la presencia de una interacción violenta en varios niños y niñas, como la carencia de unos *mecanismos pedagógicos* que contribuyan en la formación y que propicien una interacción con menos violencia en el ambiente escolar. Frente a ello, el problema de investigación se condensa en la pregunta ¿cuál es el papel formativo de los maestros y maestras de educación básica primaria, frente a la comprensión y manejo de la interacción violenta en los niños y niñas del Colegio Campestre Monteverde? Con base en esta pregunta, concentré la población objeto de estudio en 11 niños y niñas de primaria identificados como “violentos”², en quienes reconocí parámetros normativos del comportamiento de esta población³.

¹ *La solución de conflictos en la escuela* (Salm, 1999); *Desaprender la violencia* (Castro, 2004); *Violencia y escuela* (Averbuj, Bozzalla, Marina, Tarantino & Zaritzky, comps., 2005), y *La convivencia sin violencia* (Ovejero & Rodríguez, coords., 2008).

² En esta investigación no contemplé casos de vandalismo ni pandillas, ni homicidios. El concepto violencia abarcó solamente la interacción entre los niños y niñas de primaria, de acuerdo con manifestaciones *visibles* de “violencia”, entendida como un uso deliberado de los gestos corporales, la fuerza física o del cuerpo o del lenguaje verbal, ya fuese en grado de amenaza o efectivo, contra otro compañero o compañera, y que causase algún daño físico o psicológico; y según manifestaciones *no visibles* de la misma, para entenderla como un acto de dureza del ser humano consigo mismo, fruto de la angustia por la desprotección y la inseguridad del nicho familiar, y que se vuelca en agresión hacia los demás. En este sentido, la selección de la población atendió a los casos de niños y niñas que “afectaban” la cotidianidad del aula, que interferían con la *normalidad* de los asuntos escolares.

³ Los fundamentos se hallan en Hammersley y Atkinson, *Etnografía*, Barcelona, Paidós, 1994; Goetz y Le Compte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata, 1988.

I. El proceso de investigación

La perspectiva de la investigación fue abductiva y esto me permitió no sólo una interpretación que atendiese a los procedimientos inductivo y deductivo, sino también que la información obtenida la pudiese triangular entre varias fuentes: diarios de campo⁴, fuentes bibliográficas, las propias reflexiones y la experiencia docente.

Como hallazgo central encontré que la interacción violenta de los niños y niñas, en sus manifestaciones verbales y no verbales, atiende y alude de modo reiterativo al cuerpo. Más concretamente, identifiqué que los motivos que originan la interacción violenta de los niños y niñas —aunque, en efecto pueden relacionarse con la violencia externa al colegio—, es la ausencia de reconocimiento entre los pequeños y pequeñas (de cuerpo y palabra), es su “impotencia” para explicar un “mal entendido” o un “enojo”, y/o es el sentirse “no escuchados”, lo que predomina como causa. Descubrí también que esos modos de interacción violenta de los niños y niñas con sus pares se manifiestan sobre la idea de cuerpo que ellos y ellas tienen; tales modos se dan básicamente con énfasis en la interacción espacial, en la interacción no verbal intencional y en el comportamiento verbal que manifiestan, y que tienen en común ofender y “afectar” a otro.

Frente a estos hallazgos, configuré y apliqué una propuesta pedagógica buscando que contribuyera a una interacción sin violencia en donde se contemplasen la conciencia sobre el cuerpo y la legitimación de la palabra de los pequeños y pequeñas, para contribuir en su reconocimiento. Dicha propuesta contiene cuatro *mecanismos pedagógicos*, entendidos como la relación entre unas acciones humanas y unas herramientas empleadas con fines formativos, y se convierte en otro hallazgo pero de corte propositivo. Estos mecanismos son el juego en grupo, la lectura de narrativa-cine, el diario personal y el yoga, todos ellos tanto fines en sí mismos como medios para la interacción sin violencia y el trabajo del maestro o maestra: el juego es fin en sí mismo por la experiencia de los niños y las niñas durante el mismo, y medio por la observación que hace el maestro o maestra al juego para luego generar reflexiones en torno del cuerpo; la narrativa del cine es fin por la inmersión audiovisual del niño o niña en el texto filmico, y medio por los registros escritos y gráficos que a posteriori son provocados por el maestro o maestra; el diario personal es fin por el encuentro del niño o la niña con su relato de vida diaria, y medio porque el maestro o maestra halla en esos registros nuevas pistas de comprensión sobre la interacción de los niños y niñas; y el yoga es fin en sí mismo por la experiencia del propio cuerpo en el “silencio”, y medio empleado por el maestro o maestra que favorece la concentración y regulación

⁴ Además de los diarios de la articulista, en la tarea de recolección de la información contribuyeron de modo significativo, con su disposición y sus reflexiones, tres docentes del Colegio Distrital Campestre Monteverde: María del Carmen Bravo, María Nubia Velásquez y Daniel Libardo Moyano.

de la interacción de los niños y niñas en el aula⁵.

Con la aplicación de estos mecanismos pedagógicos se contribuyó a la interacción sin violencia de niñas y niños, pues se tuvo, como referente, que es a través de la *experiencia* como se crean relaciones consigo mismo y con los demás, y que es pertinente un tratamiento curricular a la experiencia en el “hacer como si”, en el juego y en la lectura de narrativa; a la experiencia que permite traer imágenes del pasado o inventar otras cuando se escribe en un diario personal; y a la experiencia de oír el propio cuerpo y hasta el silencio a través del yoga.

En este contexto investigativo se generan las reflexiones de este artículo. Pongo de presente que los espacios y tiempos escolares necesitan considerar o reconsiderar el papel del cuerpo en la formación de los niños y niñas, y que en el juego en equipo y la narrativa se pueden hallar algunas respuestas y posibles orientaciones pedagógicas. Abordo entonces tres ideas fundamentales: *Lo modos de interacción violenta de los niños y niñas se experimentan por el cuerpo*, la comprensión de *la experiencia de sí y del otro por el cuerpo*, y *la experiencia del juego en niños y niñas como posibilidad de formación en la interacción sin “violencia”*, para dejar finalmente algunas pistas sobre la experiencia del cuerpo del propio maestro o maestra en la formación de los niños y de las niñas.

II. Los modos de interacción “violenta” en niños y niñas de primaria se experimentan por el cuerpo

La interacción violenta entre los niños y niñas escolares tiene un referente importante, y es la idea de cuerpo que ellos y ellas tienen. Esta interacción se manifiesta especialmente en la interacción espacial, en la interacción no verbal (intencional) y en el comportamiento verbal que muestran, según lo indican los resultados de esta investigación⁶.

En la **interacción espacial** suelen presentarse marcas de unas manos o unos pies sobre el cuerpo de otro. En este caso, con el propio cuerpo se marca o se deja una huella sobre el cuerpo de un par: al pellizcar, al dar puntapiés, al arañar, al rasguñar, al morder, al dar puños, al hacer caer, al cortar. La evidencia no se puede ocultar; una novedad es visible en la piel del afectado o afectada y alguien ha dejado su propia marca sobre dicha piel. Frente a ello, el niño o niña que ha sido “marcado”, a veces con otros compañeros o compañeras que se vuelven solidarios, acude al maestro o maestra para relatar

⁵ La aplicación del mecanismo pedagógico del yoga se realizó con la colaboración de la maestra de primaria Nidya Soraya Páez, en el Colegio Distrital República de Guatemala de Bogotá.

⁶ Se han tenido en cuenta los primeros hallazgos realizados en el marco de la Red Distrital de Lectura y Escritura, liderado por la Secretaría de Educación del Distrito Capital, en convenio con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, publicados en *Redes de lenguaje en la acción educativa*, “Grupo: casavaje”, Bogotá, SED, 2006, pp. 140-142, Páez, R., Velásquez, M., Bravo, M. y Moyano, D.

lo acontecido. Se enuncia específicamente el nombre de quien le marcó, si se le conoce. Entonces, el maestro o maestra suele hacer una confrontación de los hechos a partir de tal evidencia (entre quien marca y el marcado); casi siempre, es él mismo o ella misma quien la provoca, atendiendo a las causas de la acción y a la pregunta por si “está bien” hacerle daño al otro.

Muchos jóvenes de hoy, deciden por cuenta propia tatuar o perforar sus cuerpos. En otros casos, son los padres y madres quienes deciden por las niñas y hacen perforar sus orejas en las primeras semanas del nacimiento; de otro modo, los accidentes o cirugías suelen dejar, sin que haya remedio inmediato, una cicatriz. De varias formas, los cuerpos se marcan y son marcados como si se tratara de un territorio vulnerable y sobre el que se tiene un poder. ¿Por qué algunos niños y niñas marcan a los otros con sus propias manos y pies?

El espacio que ocupa el otro con su propio cuerpo es vulnerable y yo, quien marca, ya sea por “instinto de defensa” (aspecto que los niños y niñas pueden aprender a controlar con el tiempo), por “dominación” sobre el territorio del otro (el otro se ve débil e indefenso), o por desacuerdo y retaliación (si el otro no está conmigo, entonces está en mi contra), *traspaso la frontera que hace parte de la piel del otro, la modifico en su normalidad, y luego tomo distancia*. De nuevo, un espacio que se altera de algún modo y en donde suele identificarse, desde antes de la acción, que habrá algún dolor o alguna molestia para el otro. *Yo sé que esto puede dolerte, porque lo he vivido directamente o porque lo he visto en el dolor de otro, y entonces quiero que lo vivas también*. Una especie de placer por el dolor causado al otro; a veces con “arrepentimiento verbal”, a veces no. Hablaría acá de “adaptadores heterodirigidos”, como dice Knapp (1982) para referirse a un esfuerzo de adaptación que se tiene en la niñez en donde se satisfacen necesidades, cumplen acciones, dominan emociones, desarrollan contactos sociales, los que se “aprenden junto con las primeras experiencias de relaciones interpersonales, esto es, dar a otro y tomar de otro, atacar o proteger, establecer proximidad o alejamiento y acciones por el estilo” (1982, pp. 22-23).

En esta misma **interacción espacial**, se presentan otras dos manifestaciones de los niños y niñas, sólo que sin la evidencia de la marca, cuando sobre el cuerpo se han dado empujones, tirones de cabello, palmadas, estrujones. En este caso, el relato oral del afectado o afectada parece cobrar más fuerza que cuando una marca se hace visible; *corro donde el maestro o maestra pues necesito contarle, que me crea y que actúe frente a quien me afectó*. Entonces, el maestro o maestra escucha lo sucedido, asunto que no siempre tiene la importancia que espera el niño o la niña, y puede llegar a confrontar lo que pasó entre las partes, con las mismas cuestiones del por qué y el cómo quedar “a paces”.

El otro caso tiene lugar cuando las excreciones y/o secreciones del cuerpo de un niño o niña llegan a ser percibidas por otros, situación que genera acciones de rechazo de parte de los demás: no sentarse al lado ni jugar con él o con ella, no prestarle útiles cuando los requiere, no involucrarle en actividades

académicas, mirarle “feo” y/o no mirarle y alejarse de su lado. El niño o niña percibe el alejamiento físico de sus compañeros y compañeras, las miradas de “asco”, los secretos entre unos y otros, y entonces se silencia. *Siento vergüenza de mí y de mi cuerpo. Algo que es mío, de mi privacidad, ahora está expuesto ante los otros. Estoy fastidiando a los demás con estos olores, estos líquidos que emano, estas heces; de acá no me muevo, será peor para mí, que nadie más se entere, quiero hacerme invisible.* Con fortuna, el niño o niña hallará en su maestro la única posibilidad de menguar su vergüenza, ya sea porque éste mismo le improvise un vestuario “nuevo” o porque logre que se bañe en el colegio o porque, en caso extremo, acuda a la familia del pequeño o pequeña para que le lleven a casa y alejen del colegio.

La **interacción no verbal-intencional**⁷ también se presenta en los niños y niñas de primaria, cuando ellos llevan a cabo actos no verbales que muestran una especie de transposición oral de gestos con significados sexuales al otro, con el fin de ofenderle. Caben acá señales visuales como la pistola (con una mano, todos los dedos se flexionan a excepción del corazón); gonorrea (sobre la nariz se pone una mano semicerrada); marica (una mano con la palma hacia arriba se menea), métaselo (como pistola pero con la palma de la mano mirando hacia arriba); todos estos gestos efectuados con las manos y la boca. Se diría que se trata de “emblemas”, como dicen Ekman y Friesen (Knapp, 1982), y que a menudo “se utilizan cuando los canales verbales están bloqueados (o faltan) y en general se los usa para comunicar” (1982, pp. 18-19) de modo consciente algo, aunque valga decir que también se usan en circunstancias distintas a las descritas; para decir, por ejemplo, “aguarde un momento” (se abre la mano con la palma cerrada mirando hacia el otro), o “es poquito” (dedos pulgar e índice aprisionados en las yemas).

Frente al **comportamiento verbal**, se distinguen cuatro variaciones: la primera, cuando se trata de enunciados verbales referidos a excrementos y secreciones del cuerpo. En este caso, oralmente se emplean expresiones de ofensa al otro y asociadas con lo ya dicho, sin que tales excrementos y secreciones sean visibles u observables ante quien ofende: “usted es un semen”; “váyase a la mierda”; “coma mierda”; “parece un gargajo”; “come-mocos”. La segunda, cuando los enunciados verbales ratifican excrementos y secreciones a la vista de quien enuncia. Este comportamiento se presenta cuando ciertas excreciones del cuerpo son percibidas a través de la vista y/o el olfato por otros y usadas como señalamiento u ofensa al otro: “guácalas, se le salieron los mocos”; “¡se orinó, se orinó...!”; “usted huele a orines”; “quítese, huele a chucha”; “usted me marea, qué asco”. Estos dos tipos de enunciados muestran que *veo en el otro lo que yo también excreto y secreto pero como lo veo desde mí, lo señalo y condeno*. O mejor, *sólo acepto la materia que expele mi cuerpo porque es mía; todavía no entiendo que el otro es como yo, que*

⁷ En las situaciones anteriores también puede presentarse el comportamiento no verbal; la diferencia con este caso es que acá es intencional el uso de algún gesto con el que se pretende ofender y decir algo al otro.

tiene un cuerpo como el mío y que, aunque sean efectivamente desagradables los olores y las imágenes de secreciones y excreciones que veo, no sólo puedo o podría ser ese otro sino que ahora, también soy ese otro. Lo que veo, es una parte de lo que yo también soy; es evidencia de mi existencia en este mundo: “un cuerpo es para sí mismo, también, su decoración, su degradación, y hasta el icor fétido, o hasta la parálisis. La existencia no sólo comporta el excremento (como tal, elemento cíclico): sino que un cuerpo es también, y se hace, su propia excreción. Un cuerpo se espacia, un cuerpo se expulsa, idénticamente” (Nancy, 2003, p. 81). La tercera: se suelen presentar también enunciados verbales sobre el género, cuando oralmente y/o por escrito se usan expresiones verbales de ofensa al otro relacionadas con el cuerpo pero desde el sexo y las opciones sexuales; es el caso de enunciados como “su mamá es una puta”; “usted es un gay”; “Juliana es una prostituta”; “esa china es una perra”; “parecen lesbianas”; “parece marica”. Y la cuarta, con enunciados sobre rasgos sobresalientes en el cuerpo del otro, cuando oralmente se usan expresiones referidas a características particulares en el cuerpo de un niño; caben acá voces como “usted es un cuatrolámparas” (por el uso de gafas); “tan gordo, parece una pelota”; “!tuerto!”; “enano”; “grandulón”. Ambos enunciados se hacen con alguna intención, que puede estar clara o no, pero donde sí se sabe que el fin es afectar o perturbar la cotidianidad del otro.

¿Por qué alusiones a lo sexual? Hay una especie de “conocimiento secreto” del niño o niña sobre el mundo sexual del adulto y sobre su propio mundo. Es probable que por ello se escondan alusiones o referencias a la intimidad del cuerpo, a lo que no se exhibe ni se expone al público, pero que todos y todas de algún modo comparten. El niño o niña puede o no saber exactamente qué está diciendo cuando dice lo que dice; lo que sí sabe es que hay algo de lo dicho que, por ser del mundo de lo privado, puede ser ofensivo para otro que también tenga alguna idea de lo que éste ha enunciado.

¿Por qué mencionar alguna particularidad física del otro? Las expresiones hiperbólicas o exageradas sobre el cuerpo del otro, funcionan como la caricatura: *lo más sobresaliente de tu cuerpo lo resalto y aumento*. Sólo que no se trata de que todos y todas vean lo que siempre ven de la exterioridad del compañero niño, sino que *yo enuncio lo que tú eres como cuerpo para que en la exageración de lo dicho, te sientas mal*. En palabras simples, *exagerando algún rasgo de tu cuerpo o algún accesorio usado, te digo que me da risa eso que eres, me burlo de tu cuerpo y de ti; y a veces, incito a que otros lo hagan o me uno a ellos para hacerlo*.

Con estas tres manifestaciones de interacción entre escolares, es necesario tener claro que estos cuerpos de los niños y niñas, y estos niños y niñas con cuerpo que hablan de los cuerpos de los otros, no podrían ser vistos como estado incompleto de algo que ha de formarse algún día a manera y semejanza de las personas adultas. Los niños y niñas viven su tiempo y espacio como “un tiempo con derecho propio” y no como un “tiempo provisional” vacío de sentido (Bárcena, 2004, p. 17). Por ello mismo, la palabra de los maestros

y maestras no podría dirigirse en directo a la mente de los niños y niñas sin pasar por alto la presencia innegable de los cuerpos de los escolares. Allí están, ocupando un espacio y discurriendo en el tiempo entre gestos, posturas, desplazamientos. Allí están, como textos vivos que pueden leerse, que son lenguaje corporal y que dicen y nos dicen, sólo que no siempre sabemos cómo leerlos. Y aquí estamos también nosotros, maestros y maestras de primaria, llenando un espacio que es real, en un tiempo situado y delimitado por una jornada escolar, con nuestro cuerpo y lenguaje cinético, diciéndoles sin saber, que somos un cuerpo que también se alegra, se duele, se emociona, se cansa, salta, juega, corre, abraza, empuja, aleja, atrae, come y baila.

Hasta aquí, unas evidencias y reflexiones que permiten proyectar a mediano y largo plazo un trabajo desde lo estético y lo ético, centrado en el auto-reconocimiento del propio cuerpo de los niños y niñas, hasta el de los maestros y maestras. Un cuerpo que ellos y ellas amen, respeten y cuiden; un cuerpo que se refleje en el cuerpo del otro para que también se le ame, respete y cuide. Por supuesto, necesitamos del acompañamiento de maestros y maestras estudiosos del arte (danzas, teatro, música, cine, literatura) y de la educación física; de un trabajo escolar en donde, más que asignaturas separadas por abordar, se hable explícitamente del cuerpo y su lenguaje, dando lugar a la experiencia del mismo. Un cuerpo que se percate con menos énfasis en el defecto, la defensa, la ofensa a otro cuerpo, y con mayor fuerza en lo que significa ser medio y mediación para la interacción y el encuentro afortunado con los demás.

III. La experiencia de sí y del otro por el cuerpo

¿Por qué centrar la atención en la interacción? Porque interactuar es necesario para el reconocimiento y el auto-reconocimiento del sujeto. Sería tanto como conservarse o “preservarse a sí mismo”, como dice Iribarne (2007), para referirse a dos experiencias importantes en la constitución del sí mismo: una de centramiento y otra de descentramiento del sujeto. Se tienen experiencias del primer tipo cuando, por ejemplo, el propio cuerpo es referente directo y central de una acción. “Cuando se trata de la propia acción, sé que es *mía* la finalidad, *mío* el proyecto que la incluye, *mía* la elección de los medios y los movimientos de *mi* cuerpo vivido, exigidos para llevar a cabo la acción” (2007); o cuando se experimentan sentimientos de tristeza, dolor, alegría, o la experiencia del deseo, la frustración; en ambos casos, acciones y experiencias son *míos*. Lo vivido de modo directo es el centro. El niño o niña que vive el dolor por un golpe de otro, o la vergüenza por la burla de un par, o la exclusión de un grupo, experimenta lo *suyo* en su cuerpo y en su ser completo. Y aunque lo que suceda dentro de él o ella es *suyo*, le pertenece y le constituye en un tiempo y lugar determinados; en verdad, no acontece por sí mismo ni es ajeno al acontecer externo; esto es efecto o respuesta de otra cosa u otro sujeto o sujetos. Acá empieza a derivarse la otra experiencia, la del descentramiento.

Esta segunda experiencia se da cuando el sujeto entra en relación directa con el otro pero con la intención de una respuesta. Husserl “(...) pone de manifiesto la profundidad y hasta la inevitabilidad de la presencia del otro para el reconocimiento de sí mismo por parte de cada sujeto” (Iribarne, 2007). Cuando el otro me ve, mira mi exterioridad desde los gestos y movimientos que yo mismo no estoy acostumbrado a ver; mi yo necesita de ese otro para completar la versión de mí mismo y así cuidarme o preservarme. De igual modo, cuando miro al otro, veo su exterioridad y aprecio una forma que el otro no sabe que yo veo ni cómo la veo, y que por lo tanto, necesita de mí para completar su idea de sí mismo. En otras palabras, *me miro desde el centro del otro que para mí es una experiencia de descentramiento*. Si el niño o niña supiese, o mejor, pudiese reconocer con cierta frecuencia que necesita del otro para ser él mismo, su relación con ese otro, dentro de las variables y múltiples posibilidades de interactuar con éste, podría ser más comprensiva y menos sospechosa; una interacción entre seres humanos que comparten espacios y tiempos semejantes en el proceso de formación. No es complejo entenderlo, y con los niños y niñas la tarea resultaría más sencilla.

Sobre este planteamiento, hablar de la interacción significa comprender que cada quien experimenta al otro y ese otro me experimenta a mí: con satisfacción o con desdén, con alegría o ironía, con engaño o lealtad. Los niños y niñas, que están empezando a experimentar por sí mismos el afecto y las emociones⁸, van descubriendo poco a poco las manifestaciones de esta experiencia gracias a su relación con el otro. Es difícil aprenderlo de otro modo. De ahí que hablo de interacción desde la antropología pero no por el estudio de las funciones de las instituciones para satisfacer necesidades, tampoco por la atención sobre la estructura lógica que subyace a tales instituciones, sino por el estudio centrado en las interacciones simbólicas o intercambios de sentidos, “que obligan a estudiar más a los ‘actores’ y sus construcciones de sentido al ‘interactuar’, que a las necesidades básicas o la lógica de pensamiento” (Cullen, 2004, p. 165). Con este concepto se apuesta a la importancia de las interacciones concretas y cotidianas de algunos niños y niñas, para entender los sentidos que ellos y ellas construyen cuando aflora alguna forma de “violencia” en su relación con los pares.

De igual modo, se habla de interacción porque a través de ella se construye una “subjetividad social”⁹, como dice Cullen (2004, pp. 170-172), ya sea en los campos del trabajo y el juego, de las palabras y los ritos, de las normas y las sanciones. En todos ellos, la idea es aprender a vivir bien, “pero este aprender a vivir es con otros, y no contra otros o sin otros. Por eso hay norma,

⁸ Se entiende el afecto como la construcción de un sentimiento que tiende a, o puede, ser duradero en el tiempo, como el amor; y por emoción, un sentimiento de corta duración, más bien explosivo o efusivo, como la rabia o la alegría extrema.

⁹ Cullen usa el término para referirse a los campos que permiten la construcción de cotidianidad escolar: trabajos y juegos, palabras y ritos, normas y sanciones.

regla, ley” (2004, p. 175).

Ahora bien, no se trataría de ubicar en el plan de estudios una cátedra sobre la experiencia de sí y del otro, ni tampoco un proyecto transversal sobre la interacción como suele hacerse cada vez que se considera necesario agregar algo más al currículo escolar. A cambio, para que los niños y niñas experimentasen el centramiento y descentramiento dentro del escenario intencional que preparan los maestros y maestras en su día a día, y sin depender de las asignaturas en sí, podría pasar que se leyera más narrativa¹⁰, que los niños y niñas jugaran muchos juegos grupales y que pudiesen escribir en su cuaderno “más personal” las acciones que realizan en su mundo actual y las que podrían realizar en el mundo que sólo existe o existirá en su mente, y que se ha enriquecido con juego y narrativa. Quizás, sólo quizás, reconociendo los límites y posibilidades humanas tanto en niños y niñas como en personas adultas, esto podría redundar en tranquilidad frente a la mirada de los otros sobre sí y frente a la propia sobre los demás.

En este breve recorrido, estoy diciendo que se necesita **experimentar** al otro y experimentarse a sí mismo. La interacción entre las personas menores se da en un tiempo y espacio determinados; sus acciones transcurren siempre desde un presente situado. Lo que experimentan, pasa realmente por su cuerpo, se da allí, no cabe duda. Incluso la experiencia del cuerpo del otro, o referida al cuerpo del otro, pasa por el propio. A los ojos del maestro o de la maestra, de dicha experiencia sólo podrá saber por lo que lea, oiga, mire y/o palpe (del cuerpo). No habrá modos de conocer esta experiencia del cuerpo del niño o niña, o la que potencialmente pueda tener, a no ser por vía narrativa o por el juego mismo (entre otros) en tanto permiten la construcción de mundos en donde se puede ser otro por el conocimiento que se puede tener de ese mismo otro. De ahí que, comprender la interacción de los niños y niñas de primaria y trabajar por su formación, no pueda hacerse por fuera de los “mundos virtuales” que ellos y ellas pueden construir. “Se pone de manifiesto la inevitable vinculación del ser humano con la corporeidad: el animal que habla, que comunica, que rememora y anticipa es también el animal que *convive*, y la palabra constituye justamente el instrumento esencial de esta convivencia...” (Duch, 2004, p. 114).

En este mismo sentido, en la experiencia de sí y del otro, no se hablaría de *violencia* sino de vivir con el otro desde lo más visible del ser humano: su propio cuerpo.

¹⁰ Advertiendo que la literatura no se lee como medio para, sino como posibilidad de comprensión de la condición humana a través del reconocimiento de muchos otros en cada obra creada por un escritor o por una escritora. Otras advertencias sobre el uso de la literatura en la escuela pueden verse en Cárdenas, (2005).

IV. La experiencia del juego en niños y niñas como posibilidad de formación en la interacción sin “violencia”

En la experiencia de “hacer como si” que es vivida por el niño o por la niña durante el juego, se favorece la comprensión de un rol, un cambio de acciones, el respeto a la norma, la interacción entre pares.

Juguemos a “hacer como si” los palos de escoba fuesen caballos; las muñecas, bebés; los árboles, gigantes malvados; las piernas separadas, cuevas... El juego vale para quienes quieran “hacer como si”. Si esto no pasa, no hay juego, o no lo hay para quien no acepta esta sencilla pero fundamental regla. Paso inicial, asumir las condiciones que el juego como tal plantea.

En el juego las “Cogidas americanas” *¿a qué jugamos? Yo, que hago parte del equipo de las niñas o los niños, reconozco un territorio seguro (el de mi equipo) y uno no seguro (el de las “cogidas”). Debo cuidar que no me agarren pues me llevarían al territorio del equipo contrario. Entonces yo, niño o niña según la secuencia que un líder marque, corro tras de ti, procuro agarrarte con mi mano de un brazo o del uniforme o de donde sea, y cuando lo hago, tengo derecho a darte un beso en la mejilla y salir corriendo de nuevo como si hubiese robado algo, un beso; un beso en la mejilla que, después de cinco besos como este, puede darse en la boca, a la manera de un “pico”¹¹, es decir, roce de labios con labios. Yo “hago como si” pudiese besarte sin temor a la sanción, o “hago como si” no quisiese que me besaras y entonces corro pero finalmente me dejo coger. En este juego, te toco y es legítimo tocarte porque es un juego; es más, es necesario tocarte porque si no lo acepto, los que sí quieren hacerlo no desean jugar conmigo y entonces estoy fuera. Pero también, parte del juego, aunque no expresamente dicho por los participantes y las participantes, consiste en dejarse agarrar. No puedo correr tanto porque entonces no me alcanzas y si no lo haces, no puedes darme un beso ni yo tampoco. Este juego es revelador de los temores y deseos de los niños y niñas entre 9 y 11 años, en su relación con el género opuesto. Como todos los juegos, transporta a los niños y niñas a un mundo de interacción con el otro, que sólo es posible bajo la condición de juego, sin el temor al señalamiento por lo prohibido, en este caso, a besar a un compañero o compañera escolar.*

Y en el juego “Congelados bajo tierra”, *¿a qué se juega? A que yo, que inicialmente hago parte de un pequeño equipo que “congela” o que vuelve al otro una estatua (rol de poca preferencia entre los jugadores y jugadoras), corro tras de ti, te tomo de un brazo o de alguna otra parte del cuerpo y tú quedas congelado, en la posición de piernas separadas (una distancia de unos 80 cms o más entre ambas). Y a que otro jugador o jugadora, que aún no está “congelado” o “congelada”, puede pasar por debajo de tus piernas y de esta forma “descongelarte”. Yo “hago como si” tuviese el poder de*

¹¹ Se denomina “pico” a un beso rápido entre dos personas, con roce de labios solamente.

convertir un cuerpo humano en estatua de piedra y tú “haces como si” fueses una estatua, una vez te toco. En este juego, el tacto sobre el otro, pasar por debajo de sus piernas, es legítimo; la posibilidad de rozar los genitales del jugador o jugadora “congelado” con la espalda de quien está pasando entre las extremidades inferiores, es alta. Pero es un juego y está permitida esta experiencia corporal. Los niños y niñas no hablarán expresamente del goce en este juego a no ser por la mención verbal sobre alguna parte del cuerpo en el mismo acto del juego.

En la lógica del juego en sí, no hay interacciones “violentas” de los niños y niñas, como suele decirse cuando se observa que juegan a los “espadachines” o a los pistoleros. Lo que se da es la simulación de un mundo que ellos y ellas han construido y en donde es posible matar y morir, por ejemplo. Sólo que, cuando alguno de los jugadores se siente descuidado por el otro, o siente que se han excedido los límites del juego, esto es, *hago que te golpeo pero no te puedo golpear muy fuerte porque si lo hago*, entonces se rompe el mundo de juego. Traspasado este límite, puede presentarse el golpe o la palabra y gestos ofensivos. Se actúa como si el otro ya no mereciera cuidado, el cuidado que acompaña al juego, y se mira como quien ha “roto” un lazo o un vínculo de iguales que compartían una cotidianidad, una privacidad, un mundo semejante de juego. El otro, aunque está cerca físicamente, también está lejos de dicho vínculo.

Se observa que, además de los juegos liderados por los mismos niños y niñas, se han dejado de lado los juegos moderados por los maestros y maestras. Cada vez hay menos juegos de grupo entre las personas menores, ya sea porque los espacios físicos no lo permiten o porque la herencia generacional del juego se ha debilitado, o porque el afán de los maestros y maestras por cumplir con determinado plan de estudios deja de lado la iniciativa para el juego, o por todo lo anterior.

Para el caso de la interacción, y de la interacción sin violencia específicamente, considero necesario reivindicar el juego colectivo donde las reglas, roles e iniciativa se combinan y crean un “mundo juego”¹²: cada jugador o jugadora reconoce al otro, y a la vez es reconocido por el otro en acciones específicas. Tan importante resulta el juego, que es como sumergirse en un mundo del que no se sabe, un mundo que no existe por fuera del jugador o de la jugadora sino que se crea y va creando en esa “interactividad” e “inmersión” en el juego. Es un acto semejante al de sumergirse por completo en un texto narrativo, en donde la interacción entre un texto y un lector o lectora hacen posible la construcción de un “mundo textual” que llega a existir en la mente de quien lee (Ryan, 2004).

Para entender la idea de inmersión textual, Ryan se vale del concepto “simulación mental”, usado en psicología, pero lo ajusta: no se trata de un

¹² Siguiendo la teoría de la inmersión textual propuesta por Marie-Laure Ryan, 2004.

conjunto de informaciones sobre estados, orígenes e interacciones organizados sistemáticamente; tampoco es retrospección ni soñar despierto ni tener recuerdos. Simulación mental significa un “tipo especial de acto imaginativo consistente en situarse uno mismo en una situación imaginaria concreta, vivir su evolución momento a momento e intentar anticipar los desarrollos posibles que implica el paso del tiempo sin dejar de permanecer concentrado en lo que puede aportar el futuro” (2004, p. 142). Me interesa considerar la aplicación de este concepto, que enfatiza en un transcurrir temporal que se da con la inmersión del lector o lectora en un texto narrativo, como bien lo desarrolla Ryan; para el caso de la inmersión del niño o niña escolar en el juego, guardando las debidas proporciones.

Algunos contrastes: Uno. Cuando se da la inmersión en el texto narrativo, el lector o lectora se ubica en el punto central de la conciencia de los personajes a quienes intenta comprender, y llega a participar emocionalmente de esto; el niño o la niña que juega se enfrenta en directo con los “personajes jugadores” en los que, y con quienes, lee gestos, acciones, palabras, elementos que también le permiten hacer parte de una experiencia emocional. Dos. Con la simulación, el lector o lectora puede tener “mayor tolerancia hacia los procesos mentales de personas con las que no estamos de acuerdo en lo esencial” (Ryan, 2004, p. 140); en el juego, el niño o niña participante puede aceptar al compañero o compañera que “le cae mal” o con quien nunca ha interactuado, en tanto le ve como jugador o jugadora virtual; acá es posible la interacción con este otro dentro de un mundo que han construido y están construyendo los dos (mientras se juega se está en proceso de construcción del “mundo juego”), y que de algún modo deja el lugar para pensar y reflexionar sobre situaciones que se cree no se van a dar en el “mundo actual”. Tres. El lector o lectora, en su inmersión textual, alimenta la comprensión hacia personas que normalmente condenaría o despreciaría o con las que nunca se encontraría en la vida; el niño o niña que juega, por su parte, quien se encuentra con la novedad del otro en el juego, puede llegar a aceptarle un empujón, un beso, una cogida de mano, un grito, un tumulto de cuerpos, un gesto “vulgar”, cosas que no aceptaría en su realidad *uno*. Cuatro. La inmersión del lector o lectora puede convertirse en un “medio de autoconocimiento” (2004, p. 140), se pueden descubrir verdades acerca de sí mismo, viviendo en la propia imaginación los destinos de unos personajes de ficción; cuando el niño o niña juega, experimenta el modo o modos como los demás le ven directamente y esto va configurando su sí mismo; así como también su mirada hacia los demás niños y niñas que juegan le permite descubrirse a sí mismo ya sea por liderazgo, posición recesiva, actos de trampa o mentira, lealtad, empatía con algunos, entre otros.

El juego entonces, o mejor la **experiencia del juego**, así como la experiencia de la lectura, en el sentido de Jorge Larrosa, es un “viaje hacia uno mismo” (Larrosa, 1996, p. 217), es un “salir fuera de sí que termina en un retorno a sí” (p. 217). En el juego se experimenta la salida de una realidad que es determinada y está situada en un tiempo y lugar específicos (llamémosla uno

o “mundo actual”) y la llegada a otra (la dos) que no preexiste ni está dada sino que se crea en el mismo acto del jugar, en donde tiene lugar el encuentro con otro o con muchos otros. Este desplazamiento hacia ese mundo juego que el niño o niña crea, luego le permitirá retornar a la realidad uno siendo en algo distinto o distinta de lo que fue antes del juego, o mejor, con una “re-apropiación de sí mismo” (p. 217). No en vano, Duch propone el juego como elemento para una “pedagogía del reconocimiento”: “debería insistirse muy especialmente en el juego de equipo como elemento aglutinante —contra el solipsismo lúdico (ordenadores, máquinas, quinielas, etc.)—, en el que se manifiesta la solidaridad, el juego como parábola de la vida, el compartir, la responsabilidad, el sentido de la ley, el ‘fair play’, la constancia, la sobriedad, la gratuidad, la capacidad de sufrimiento, la sincronización armónica, etc.” (Duch, 2004, p. 155).

En este sentido, merecen señalarse dos condiciones que favorecen la experiencia del juego en la formación de los niños y de las niñas. De un lado, sus edades escolares son ventaja para el desarrollo de variados juegos, pues hacen parte de la actitud que adoptan frente a una realidad que finalmente logran desbordar en el mismo juego¹³. De otro, no cabe duda de que el juego, así como la lectura, abre un amplio campo de posibilidad para la formación de los niños y de las niñas, especialmente frente al papel ético que puede cumplir la experiencia en sí. En ese *hacer como si* y en el acto de *simulación mental*, se puede ser otro sin serlo, y siendo ese otro en un tiempo lúdico-narrativo específico, que sólo existe en la mente y en el actuar de un jugador niño o de una jugadora niña, se puede comprender de mejor modo la condición de seres humanos; la de los otros y la propia.

V. El cuerpo del maestro o maestra en la formación de niños y niñas

Las anteriores ideas suscitan una reflexión de cierre sobre el papel del cuerpo del propio maestro o maestra en la interacción sin violencia de niños y niñas, aunque aquél no haya sido objeto de estudio dentro de la investigación. Sin embargo, a la luz del concepto *experiencia* ya abordado, no cabe duda de que el cuerpo del maestro o maestra tiene una presencia de suma importancia en la relación entre los mismos niños y niñas.

De una parte, es curioso que en los PEI de los colegios¹⁴, las acciones pedagógicas se hayan centrado fuertemente en la democracia escolar y la

¹³ Sin desconocer lo que dice Vygotski, L.: “La esencia del juego es la nueva relación que se crea en el campo del significado y el campo visual; esto es, entre situaciones imaginarias, que sólo existen en el pensamiento, y situaciones reales” (1996, p. 158), acá se trata de ir más allá y plantear que, si bien la relación entre quien juega y el texto juego es importante, también lo es la mediación que se da entre ambos, lo que permite la transportación hacia el mundo juego; y también es preponderante el regreso del niño o niña de ese mundo juego a su mundo actual, pues de algún modo, ya no es quien era.

¹⁴ Se hace referencia directa a los PEI de los seis colegios de las localidades de Chapinero y Teusaquillo en Bogotá, con base en el primer informe entregado por el Equipo Pedagógico del Cadel de ambas localidades, a la Secretaría de Educación del Distrito, noviembre de 2005.

convivencia. “Es como si la educación de los niños no se estableciese por los niños mismos, sino que se justificase como ya hiciera Platón, solamente porque serán ciudadanos futuros de la *polis*” (Bárcena, 2006, pp. 209-210). De hecho, normatividades distritales y nacionales enfatizan en cátedras sobre derechos humanos, proyectos transversales sobre democracia, semanas por la paz, con la pretensión de formación ciudadana en niños, niñas y jóvenes.

En contraste con la “sobrecarga” de proyectos referidos a la ciudadanía, la democracia y la convivencia, muy pocos se relacionan de forma explícita con el cuerpo¹⁵. La escasez de proyectos centrados en el cuerpo no indica que éstos debieran aumentarse en cantidad. Lo que, de manera contradictoria permiten ver, es que nuestra vida como personas adultas maestros y maestras, y como niños y niñas, ésta que vivimos en la cotidianidad del colegio gracias a la presencia inequívoca e inevitable de nuestro cuerpo, se ha dedicado a pensar otros asuntos, no menos importantes quizás, que pretenden fortalecer la “autonomía estudiantil”, las “habilidades que permitan el manejo de emociones y sentimientos”, la “convivencia”, pasando por alto la manifestación más clara de existencia que es el mismo cuerpo vivo.

En este sentido, merece advertirse el acompañamiento del maestro o maestra en ese proceso formativo de los niños y niñas, en esa construcción de sí mismos, y en donde el propio maestro o maestra entra “en formación” a través de su presencia corporal en la relación con los niños y niñas. Solemos mirar en la distancia la experiencia de las personas menores como si fuese suya y no nuestra, desconociendo tal vez que las personas adultas podemos renovarnos por el impulso hacia un nuevo comienzo¹⁶; al niño o a la niña, el mundo apenas se le revela, se le está dando, y en este proceso hay lugar para nosotras y nosotros. Es probable que en este vivir como cuerpo en la relación con los pequeños y pequeñas, en este transcurrir temporal con ellos y con ellas, podamos percibir y atender mejor a sus voces y gestos; podamos renovarnos también cuando descubramos que han visto algo nuestro que desconocíamos.

De otra parte, es cierto que el niño o niña, “como sujeto de la educación, representa para el educador un doble aspecto: es nuevo en un mundo que le es extraño y está en proceso de transformación. Hay algo revolucionario en cada niño y, precisamente por ello, para proteger la novedad radical que cada recién llegado trae consigo, es preciso pensar la educación como una tarea de protección, de cuidado y de preservación de las posibilidades de nuevo comienzo que cada recién llegado contiene” (Arendt, 1996, p. 212). Y esta protección y cuidado, que enlaza con la idea de “preservación de sí mismo” de Iribarne (2007), requeriría que nos permitiésemos ver (a nosotros mismos) a través de los ojos y los cuerpos de los niños y niñas que comparten con nosotros

¹⁵ De modo técnico e informativo se aborda la educación sexual, la salud y la nutrición.

¹⁶ En el mismo sentido de Hannah Arendt, ya citada.

largas horas de tiempo real y vivido; ellos y ellas hablan y actúan, desde la novedad que pueden apreciar en nosotras y nosotros como representantes de las personas adultas en general. Del mismo modo, nuestra mirada sobre el cuerpo y el actuar de los niños y las niñas, les puede revelar que ellos y ellas son también lo que nosotras y nosotros vemos, y esto va completando esa idea de sí mismo en un proceso de auto-reconocimiento. El temor a la desprotección, el no cuidado, pone en peligro el estar del niño o niña en el mundo; cuando no se le toma en serio por lo que es, se le puede “herir”: “A un niño se le hiere sobre todo cuando no se toma en serio ni su peculiaridad ni su exclusividad, cuando no se tienen en cuenta sus sentimientos o se les toma a broma (...) Todo niño herido en su interior reacciona violentamente hacia fuera o hacia adentro” (Grün, 2001, pp. 14-15). Y esto nos devuelve de nuevo a la idea, o mejor, a la experiencia del reconocimiento sobre el otro y sobre sí mismo.

Frente a la interacción violenta de niños y niñas, resultaría no sólo de interés sino también de gran valor formativo, que en el ámbito escolar el cuerpo del maestro o maestra se *vistiese* de significado. El uso de la mano (por el tacto) y la expresividad del rostro (por la mirada) por ejemplo, tienen una fuerte presencia en el aula. Por la mano “el hombre se proyecta en el mundo circundante y casi dilata y confirma en ello la posesión del propio cuerpo” (Babolín, 2005, p. 68), esto es, descubre la existencia, forma y textura de las cosas. Tal descubrimiento, más allá del acto de tomar o agarrar algo, se da cuando *se toca a otro*, contacto con un cuerpo, tacto con tacto, en donde tiene lugar la “ternura” y la “afectividad” en el sentido de Babolín. Se toca con la mano cuando se “quiere superar una distancia, no sólo física. Y no se toca sin ser tocado: el contacto realiza siempre una reciprocidad de relación” (2005, p. 70). Cuando el maestro o maestra toca al niño o niña, no sólo toma su exterioridad sino que se acerca a su interioridad, a la “pulsión vital que la anima” (p. 70); y a su vez, aquél o aquélla recibe del pequeño o pequeña su tacto como certeza de presencia, de vida humana. No hay pérdida con el tacto por la mano; al contrario, se gana en reconocimiento mutuo. Por el rostro se sabe de la “identidad visible de la persona” (p. 71). Allí están los sentidos del ser humano y, en particular, los ojos que expresan y construyen una mirada. Los maestros y maestras miran a los niños y niñas, y éstos leen a su vez una cercanía, o una distancia. Tacto y mirada entre maestros o maestras y niños o niñas pueden encontrarse o no cada día.

Así mismo, sería de gran importancia para la escuela que se estudiase y comprendiese el papel que juegan los medios de comunicación de nuestro país frente al consumo de programas, videos, escenas y demás representaciones donde interacciones corporales y violentas se presentan. La sociedad, y con ella estos medios, son corresponsables de la formación de nuestros niños y niñas, así como lo son la familia y la institución escolar. De modo que no se puede suponer que habrá alguien acompañando al menor o a la menor para que le “explique” e “ilustre” sobre las interacciones violentas que se exhiben,

pues no se trata de esto. Los medios de comunicación, en sí mismos, tienen un gran poder sobre los espectadores y espectadoras, y en especial sobre los niños y niñas. Qué sano y visionario sería un proyecto multidimensional que albergase en su norte la necesidad de abordar y manejar formativamente la violencia entre pares.

Finalmente, sólo queda decir que el reconocimiento de la innegable presencia del cuerpo en la formación, contribuye a que la interacción entre las personas menores resulte menos dolorosa o triste, más humana y comprensiva. Comprender la interacción violenta no es otra cosa que alcanzar a mirar la fragilidad y los errores humanos como posibilidades de formación. Y en ello, no podemos dejar sola a la escuela. La sociedad en general es corresponsable del legado y de la labor formativa que se debe a los pequeños y pequeñas.

Lista de referencias

- Arendt, H. (1996). La crisis de la educación. En *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Síntesis.
- Averbuj, G., Bozzalla, L., Marina M., Tarantino G. & Zaritzky, G. (Comps.). (2005). *Violencia y escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Babolín, S. (2005). *Producción de sentido*. Bogotá: San Pablo y Universidad Pedagógica Nacional.
- Bárcena, F. (2004). *El delirio de las palabras*. Barcelona: Herder.
- Bárcena, F. (2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder.
- Cárdenas, A. et al. (2005). *La didáctica de la literatura*. Bogotá: Universidad del Valle e Icfes.
- Castro, A. (2004). *Desaprender la violencia*. Buenos Aires: Bonum.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Duch, Ll. (2004). *Estaciones del laberinto*. Barcelona: Herder.
- Goetz, J. & Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Grün, A. (2001). *Portarse bien con uno mismo*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Barcelona: Paidós.
- Iribarne, J. (2007). Preservación de sí mismo. La paradoja del centramiento descentrado. Ponencia en IV Coloquio Latinoamericano de Fenomenología, Bogotá, Colombia, ags-sep.
- Knapp, M. (1982). *La comunicación no verbal*. Barcelona: Paidós.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes.
- Nancy, J. L. (2003). *Corpus*. Madrid: Arena Libros.
- Ovejero, A. & Rodríguez, F. J. (Coords.) (2008). *La convivencia sin violencia*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Ryan, M. L. (2004). *La narración como realidad virtual*. Barcelona: Paidós.

- Salm, R. (1999). *La solución de conflictos en la escuela*. Bogotá: Magisterio.
- Vásquez, F. (2002). Investigación, etnografía y educación. En *Marco general para un modelo de articulación preescolar-primaria*. Bogotá: MEN.
- Vygotski, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Referencia

Ruth Milena Páez Martínez, “Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 7, núm. 2, (julio-diciembre), 2009, pp. 989-1007.
Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.
